

# Percorsi di educazione finanziaria attraverso il gruppo: *definizione della metodologia*

Carmen Di Benedetto



## **Narrare i gruppi**

*Etnografia dell'interazione quotidiana*

*Prospettive cliniche e sociali*, vol. 8, n° 2, Novembre 2013

ISSN: 2281-8960

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: [www.narrareigruppi.it](http://www.narrareigruppi.it)

Titolo completo dell'articolo

**Percorsi di educazione finanziaria attraverso il gruppo: *definizione della metodologia***

Autore

**Carmen Di Benedetto**

Ente di appartenenza

*Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna*

To cite this article:

**Di Benedetto C.**, (2013), Percorsi di educazione finanziaria attraverso il gruppo: definizione della metodologia, in *Narrare i Gruppi*, vol. 8, n° 2, Novembre 2013, pp. 231-239, website: [www.narrareigruppi.it](http://www.narrareigruppi.it)

Questo articolo può essere utilizzato per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato.

Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata.

L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

## metodologia della ricerca

### **Percorsi di educazione finanziaria attraverso il gruppo: definizione della metodologia**

Carmen Di Benedetto

#### *Riassunto*

Diversi sono i contributi in ambito sociale, pedagogico e psicologico che evidenziano l'importanza dell'utilizzo del gruppo a scuola, definito, in tal senso, come setting formativo teso a potenziare e a moltiplicare i processi di apprendimento.

Alla luce di una maggiore attenzione data all'educazione finanziaria - considerata come strumento imprescindibile nella formazione del cittadino - si vuole proporre, all'interno di questo contributo, una possibile metodologia che a partire dal gruppo classe e dalle sue intrinseche potenzialità, presenti dei percorsi di financial literacy.

*Parole chiave:* gruppo, educazione finanziaria, formazione

*Pathways to financial literacy through the group:  
definition of the methodology*

#### *Abstract*

There are several social, educational and psychological studies which highlight the importance of using the group in the school as a training setting tended to strengthen and multiply the learning process.

In the light of this increased attention given to financial education - viewed as essential in the formation of the citizen - I want to propose, in this paper, a possible methodology that has huge inherent potential in the path of financial literacy.

*Keywords:* group, financial literacy, training

#### *1. Introduzione*

La psicologia può intervenire nella conoscenza, comprensione e trasformazione della realtà, attraverso i modelli che la caratterizzano (Carli & Paniccchia, 2003); modelli

di intervento con cui “può contribuire in modo rilevante alle tematiche entro cui dibattono le scienze sociali”, (Paniccia, Giovagnoli & Giuliano, 2008: 60).

In particolare, per quanto concerne il rapporto educazione finanziaria e scuola, l’analisi della recente crisi economica (Bauman, 2013), evidenzia quanto la stessa crisi e le nuove forme di povertà si iscrivano in “un contesto culturale deteriorato e privo di valori culturali alternativi all’apparire e alla rilevanza conferita al denaro [...] la risposta va cercata nel cambiamento culturale, nel ritrovamento di quei valori importanti [...] che si possano tradurre in comportamenti condivisi [...] capaci di creare sistemi collusivi fondati sulla valorizzazione delle risorse solidali e comunicative” (Carli, 2011: 1-3).

Alla luce di tali premesse concettuali, è importante evidenziare quanto la discussione e la definizione metodologica dei percorsi di educazione finanziaria entro le scuole, stia diventando sempre di più un obiettivo prioritario, ancorato, da un lato, all’apprendimento e alla possibile costruzione di una cittadinanza consapevole e attenta da parte dei giovani; dall’altro, alla proposizione di nuove modalità collusive nella gestione delle azioni economiche e finanziarie.

In tempi di crisi economica, i diversi organi legislativi, nazionali e internazionali, si sono espressi rispetto all’importanza dell’educazione finanziaria nelle scuole. Non a caso, il programma Europa 2020 ha istituito delle misure strategiche nell’ottica di incoraggiare i sistemi di formazione e di istruzione a cooperare per la promozione di un’economia conosciuta e sostenibile.

In particolare in Italia, il Consiglio dei Ministri, in linea con le misure europee in materia di *financial literacy*, ha prodotto e sostenuto entro le raccomandazioni ‘sull’istruzione di una garanzia per i giovani’, delle strategie tese a promuovere la conoscenza del tessuto economico in cui i giovani stessi sono inseriti e la conseguente valorizzazione delle loro competenze individuali in virtù delle risorse presenti entro il contesto sociale.

L’attenzione legislativa, connessa alla crescente preoccupazione per la crisi economica, fa riflettere sull’importanza dell’insegnamento dell’economia e sulla relativa conoscenza della stessa, intesa come pretesto per poter costruire una conoscenza economica che consenta una maggiore valorizzazione delle micro e macro azioni economiche ma anche una promozione delle proprie *capabilities* (Sen, 1999) entro gli specifici contesti in cui i giovani stessi sono inseriti.

## 2. Premesse epistemologiche

In virtù di tali raccomandazioni, si possono delineare alcuni elementi cardine che si dovrebbero considerare quando si decide di impostare un programma di alfabetizzazione economica rivolto ai giovani delle scuole secondarie superiori: aspetto economico, aspetto relazionale, aspetto comunitario.

Il primo aspetto, quello economico e relativo ai contenuti, sembra essere maggiormente coerente con gli obiettivi prefissati dai diversi programmi di *financial literacy*.

Seguendo Adkinis (1996) il contenuto, se connesso ad aspetti emozionali, diviene una base per ancorare i nuovi apprendimenti. L’autore consiglia quattro stadi di apprendimento:

- 1) momento dello stimolo,
- 2) momento evocativo,
- 3) indagine oggettiva,
- 4) momento applicativo.

Tuttavia, mentre sulla scelta e sulla definizione dei contenuti esiste una vasta letteratura che presenta le diverse esperienze già realizzate (Chen & Volpe, 2002; Castrovilli, 2011; Milioli *et al*, 2011; Tracò, 2010), gli aspetti relazionali entro il gruppo classe e i possibili impatti sugli aspetti comunitari<sup>1</sup> sembrano essere maggiormente trascurati.

Il contenuto economico, le dinamiche relazionali connesse alla modalità di apprendimento/impostazione, la gestione del protocollo formativo e l'impatto sulle modalità di comportamento economico, intrecciandosi tra di loro, vanno a modellizzare quel tipo di apprendimento definito da Canestrari (2007) come *“una modificazione più o meno stabile – permanente – nel comportamento concreto o potenziale di un soggetto che risulta da una esperienza della persona”* (Canestrari, 2007: 280). Tale ‘modificazione’ – presuppone da parte di chi gestisce il protocollo didattico e formativo l’abbandono di un’epistemologia individualista<sup>2</sup>, che concettualizza un uomo che pensa e ragiona in isolamento<sup>3</sup>, quindi scisso da qualunque riferimento contestuale e sociale – ed esplicita la necessità di un’impostazione metodologica che consideri l’apprendimento<sup>4</sup> stesso come *“una pratica sociale, costruita e governata non solo dal contratto formativo, dai contenuti didattici e dalle tecniche, dalle procedure e dalle attività messe in campo, ma in primo luogo dal contesto intersoggettivo dove relazionalmente e discorsivamente gli attori costruiscono versioni e rappresentazioni condivise di quanto stanno facendo e realizzando insieme”* (Montesarchio & Venuleo, 2010: 136).

Considerando quindi l’apprendimento come un processo generativo, è necessario che i protocolli di formazione, e in particolare quelli di educazione all’economia, non solo trasmettano dei contenuti, ma utilizzino gli stessi come un pretesto per favorire lo scambio e la discussione entro il gruppo classe. Solo attraverso la rielaborazione dei significati e la negoziazione del senso tra i partecipanti sarà possibile un apprendimento significativo in cui, accanto al dato cognitivo si accosta quello emotivo e relazionale, consentendo così una riformulazione soggettiva di quanto prodotto in classe.

In questo modo si veicola la connessione tra contenuto e significazione, rispondendo quindi al duplice obiettivo dei percorsi di educazione finanziaria: apprendimento e possibile costruzione di una cittadinanza consapevole e attenta da parte dei giovani; proposizione di nuove modalità collusive nella gestione delle azioni economiche e finanziarie.

---

<sup>1</sup> In proposito si ricorda che negli ultimi anni, molti sono stati gli studi sul tema della “felicità” che hanno dato enfasi all’aspetto relazionale entro la prospettiva economica. Cfr. Becchetti, 2009; Bruni, 2009; Easterlin, 1975; Seligman, 1990; Zamagni, 2006.

<sup>2</sup> In proposito afferma Montesarchio: “[...] Molti temi cari alla psicologia generale moderna, devono essere rivisitati in un’ottica post moderna [...] In una parola è la mente a essere completamente diversa per gli psicologi moderni e per i post moderni. Nel primo caso si tratta di una mente associazionista, “proprietà” del singolo individuo, che può essere studiata in un laboratorio estraendola completamente dalla socialità [...] La mente degli psicologi post moderni è una mente che non esiste al di fuori dei contesti relazionali.” (Montesarchio, 2010: 52 – 53).

<sup>3</sup> Si noti come, tale visione dell’apprendimento “isolato” (paradigma individualista) si possa accostare alla visione dell’economia classica dell’homo oeconomicus, cioè l’uomo perfetto, “isolato”, che compie delle scelte perfettamente razionali. Entrambe le visioni, cioè quella pedagogica e quella economica, hanno “dimenticato” quanto le azioni di ogni singolo sono sempre situate in uno specifico contesto e sono sempre connesse con altri soggetti *sociali*. Non a caso l’io “è sempre fondato sulla relazione con l’altro” (Carli, R., 2011).

<sup>4</sup> In merito all’apprendimento, già Vygotskij aveva enfatizzato il ruolo mediatore dell’interazione sociale entro il processo di acquisizione delle conoscenze.

### 3. I possibili come. Il gruppo classe, la fase istituyente, l'esplorazione della domanda: alcune riflessioni

Sin da subito è necessario specificare che le diverse sperimentazioni di educazione finanziaria promosse nelle scuole italiane hanno avuto come unità d'analisi la classe scolastica.

Questo dato è fondamentale poichè, molto spesso, gli interventi entro la classe scolastica omologano tale gruppo ad ogni altro tipo di raggruppamento, inteso quindi *“come presenza contemporanea di più persone allo svolgimento di un particolare compito o all'ascolto di una specifica persona”*(Carli & Mosca, 1988: 64).

Il gruppo scolastico, o gruppo classe, ha una sua definita peculiarità entro cui si specifica la precisa natura della socializzazione scolastica dei ragazzi.

La classe, infatti, non è un'organizzazione data, non è previsto che la classe, nella sua interezza, svolga un compito comune cui i singoli possano partecipare con contributi diversi e complementari. Ogni ragazzo, inoltre, entro il gruppo classe, ha una specifica relazione prescritta con un adulto, relazione che, soprattutto nei casi dei percorsi di formazione non istituzionale, va definita e concordata.

La classe quindi, elabora un proprio *set/setting* (Contini, 2000), cioè un insieme di procedure e una particolare cultura interna che regolano gli scambi e i comportamenti degli individui che ne fanno parte; contiene e rende possibile la costruzione del *set/setting* dell'intervento formativo e influenza il mondo interno e l'esperienza quotidiana dei componenti.

Pertanto, nel momento in cui si decide di definire un percorso di formazione entro una classe, è necessario compiere un lavoro di esplorazione della domanda o di conoscenza del contesto entro cui si andrà a lavorare. Analizzare la domanda in questo caso vuol dire *“aprire uno spazio di elaborazione a ciò che è implicito, ma non ancora esprimibile”* (Montesarchio & Venuleo, 2010: 139), quindi vuol dire chiedersi, ad esempio, il perché la scuola o l'insegnante richieda l'intervento di educazione finanziaria, cosa si aspetta di ricevere, cosa concretamente è possibile fare in virtù dell'utenza designata. È necessario capire chi è il committente dell'intervento e in particolare chi ha deciso di richiedere una formazione finanziaria, gli insegnanti o gli stessi studenti. Questo passaggio è fondamentale in quanto consente di rispondere ad un duplice obiettivo: modulare l'intervento di formazione tenendo a mente chi è il committente e chi è il destinatario; rilevare come la classe scolastica sia in relazione con gli insegnanti e con il sistema gerarchico che organizza la scuola stessa. Per intenderci, se alcuni docenti di una classe hanno proposto la sperimentazione di percorsi di educazione finanziaria, sarà interessante capire perché è stata scelta quella particolare classe. Tutto questo potrà essere possibile solo attraverso dei colloqui e degli incontri preliminari con i docenti e/o committenti – referenti e con i ragazzi stessi, cercando di comprendere come il gruppo classe simbolizza la futura esperienza di educazione finanziaria, quali sono quindi le possibili fantasie sulla sperimentazione ancorate a quello che già conoscono o che hanno studiato. I *focus group* realizzati con il gruppo classe potranno far emergere le fantasie, i dati di realtà, le conoscenze ingenua e le possibili motivazioni alla partecipazione. In effetti, quello che sembra caratterizzare la conoscenza pregressa dei giovani sul tema economia/finanza/denaro, pare essere ancorato, da un lato, al dato emotivo e simbolico (per esempio, quali emozioni evoca il denaro), dall'altro, alla trasmissione intergenerazionale dei valori, degli atteggiamenti e delle rappresentazioni che il gruppo primario di appartenenza tramanda di generazione in generazione (Francescato, 1999).

Attraverso il *focus group* sarà possibile conoscere, inoltre, il grado di tecnicità linguistica posseduto dai ragazzi, elemento che permetterà in seguito di ‘mescolare’ i partecipanti in base alle loro competenze, accostando, per esempio, in modo disomogeneo – cioè in base alle conoscenze - i ragazzi.

Il primo *step* preliminare, consente di declinare l’intervento rispetto ai contenuti e al loro grado di complessità, tuttavia, come evidenziato in precedenza, è fondamentale creare una connessione tra il significato e l’esperienza concreta (Adkinis, 1996). Ad esempio, si può proporre agli studenti, nelle fasi iniziali, la riflessione sulla relazione che essi hanno con il denaro (si pensi alla paghetta settimanale). Proporre degli elementi di discussione noti a tutti – come la paghetta settimanale (Priller, 2004) – genera quella che Contini (2000) chiama la creatività del gruppo, la quale permette scambi e discussioni tra gli studenti e consente loro l’interazione *face to face* (Francescato, 2000) ossia un processo interattivo tra pari che comprende *feedback* e verifica entro la catena di ragionamento che si è andata sviluppando. Infatti, in questa prima fase, gli scambi dialogici prodotti entro il gruppo classe sul tema economia, non vengono trattati come dei dati di fatto da valutare, giudicare, correggere o controbattere. Essi diventano oggetto di discussione e di riflessione condivisa che consentirà agli studenti di costruire una meta riflessione. A tal proposito, è interessante proporre alcune tecniche innovative, come il *gamestorming*, cioè un processo che vuole facilitare il pensiero innovativo (*breakthrough thinking*). Tra i giochi promossi da tale tecnica - utilizzati allo scopo di stimolare la fantasia e di andare al di là del contesto attuale - si può proporre agli studenti, l’*opening-exploring-closing* caratterizzato da tre nuclei di domande a cui gli studenti devono rispondere. Inserire tale tecnica nella prima fase esplorativa, consente agli studenti di esplorare il tema dell’economia permettendo di individuare alcuni nessi con la loro storia personale soprattutto in virtù dei loro interessi e delle loro motivazioni, attuali e future. Questa tecnica, inoltre, permette di definire i successivi *steps* della formazione all’economia, consentendo di passare dalle motivazioni personali alle aree prioritarie e di maggiore interesse.

La tecnica consiglia di dividere i partecipanti in due gruppi. Ad ogni gruppo verranno proposte le stesse domande che saranno poi discusse e confrontate in una fase finale. Si inizia con delle domande di apertura (*opening questions*), cioè delle domande molto generali tese a svincolare il pensiero sul *focus* da *pattern* statici e conosciuti.

A seguire si propongono delle domande di navigazione (*navigation questions*) il cui scopo è quello di migliorare i contorni dell’oggetto da esplorare attraverso un legame con i possibili interessi di ciascuno.

Una terza fase, comprende le domande di chiusura (*closing question*) il cui obiettivo è quello di definire le azioni perseguibili rispetto al raggiungimento della fattibilità del proprio oggetto di interesse. Le domande da porre in questa fase sono tese a comprendere gli interessi e le priorità degli studenti.

La *financial literacy* ha una sua specifica peculiarità rispetto all’utenza, in quanto la conoscenza dei contenuti economici, in particolare nei giovani, sembra essere di tipo personale, soprattutto in virtù delle esperienze pregresse con il denaro. Si avrà a che fare dunque con una condizione di disomogeneità dell’esperienza economica: alcuni ragazzi saranno conoscitori e fruitori di molteplici e differenti prodotti finanziari e la scelta di tali prodotti (es: carte prepagate per acquisti *on-line*) sarà fortemente influenzata dalle abitudini di consumo e dalle gestione del denaro all’interno della famiglia d’origine. Per tali ragioni è assolutamente necessario preventivare una fase iniziale di esplorazio-

ne della domanda, che consentirà la comprensione del contesto e agevolerà il coinvolgimento e l'interesse degli studenti sul tema dell'economia.

#### 4. *Giocare con il gruppo classe: l'educazione finanziaria dal gioco al reale*

Nel paragrafo precedente si è evidenziata l'importanza della fase istituyente/esplorativa nell'ottica di evitare una precaria e mera applicazione tecnica avulsa dal *chi*, dal *contesto* e dal *prodotto* che si vuole sviluppare. Il gruppo come strumento è la metodologia più diffusa nella formazione (Avallone, 1985; Bellotto, 1995; Bion, 1962; Carli, 1993; Di Maria, 1998; Montesarchio, 2006; Lo Verso, 2002; Spaltro, 1980), in quanto esso ha delle caratteristiche intrinseche che lo connotano come uno strumento ad alto potenziale relazionale (Brunori & Bleve, 2009).

Si è detto che attraverso la facilitazione dell'interazione tra i ragazzi e la connessione con la realtà è possibile rendere il percorso di *financial literacy* meno astratto e meno lontano dal proprio piccolo mondo. La metodologia tratteggiata finora prevede, dunque, un monitoraggio continuo e metodico tale da consentire una revisione del percorso formativo in fieri, pertanto, nell'ottica di sperimentare e produrre buone pratiche sui *processi* di educazione finanziaria, si propone l'integrazione tra le tecniche di *cooperative learning* e i cosiddetti metodi attivi (Marzella, 2010), cioè dei metodi tesi a favorire una maggiore partecipazione dei ragazzi entro il processo formativo.

Sin da subito diviene necessario precisare al gruppo classe gli obiettivi da raggiungere e i compiti da eseguire. In particolare bisogna far chiarezza su: gli obiettivi didattici e di cooperazione che dovranno essere perseguiti; l'interdipendenza positiva come fine per raggiungere gli obiettivi; la responsabilità individuale e di gruppo - frutto di ruoli definiti entro i piccoli gruppi (interdipendenza di ruoli); i risultati che ci aspetta di rilevare. Rispetto all'esposizione dei contenuti da parte del docente, al fine di favorire una maggiore partecipazione, sarebbe interessante apportare delle modifiche strutturali entro la classe, proponendo dei cambiamenti relativi alla predisposizione classica dei banchi. Le file tradizionali dei banchi, infatti, sembrano evocare l'ordine e la disciplina, falsando il rapporto tra gli studenti (si predilige rapportarsi a quell'unico compagno di banco senza esplorare il resto del gruppo). Pertanto, nell'intento di facilitare lo scambio, la partecipazione condivisa e la cooperazione, i banchi dovrebbero essere disposti a 'ferro di cavallo' consentendo ad ogni ragazzo può interagire con tutti gli altri.

Dopo aver proposto lo stimolo o esposto il contenuto oggetto del modulo formativo è necessario promuovere negli studenti un atteggiamento di ricerca e di sperimentazione, rendendoli partecipanti attivi entro il processo formativo. In proposito si possono suggerire delle attività da fare in piccoli gruppi di lavoro.

All'interno della classe è fisiologica la creazione di piccoli gruppi, ma questi nascono in modo spontaneo e unicamente in base ad affinità caratteriali o simpatie che, in molti casi, sembrano essere anche il limite per lo sviluppo di relazioni funzionali per la crescita di ognuno. Il piccolo gruppo di lavoro, comporta un confronto che va oltre le affinità relazionali, in quanto presuppone uno scambio su un obiettivo condiviso, su un prodotto da costruire insieme che sarà poi oggetto di ulteriore confronto con gli altri piccoli gruppi di lavoro. Pertanto, la composizione dei piccoli gruppi va definita in base alla motivazione di ognuno nella definizione di un oggetto da co-costruire insieme. L'oggetto, in questo caso è la conoscenza e l'esplorazione del costruito econo-

mia/finanza/denaro e del suo impatto sull'esperienza soggettiva e su quella comunitaria.

I piccoli gruppi, quindi, dovrebbero possedere una struttura eterogenea, poiché il grado di differenza delle competenze e delle conoscenze sull'argomento da esplorare, sembra essere il motore propulsore di tutte quelle attività di elaborazione, ragionamento e memorizzazione a lungo termine dei contenuti. In tal senso, la differenza unita alla motivazione, sembra produrre maggiori opportunità di *peer tutoring* e di sostegno entro il piccolo gruppo di lavoro (Johnson & Smith, 2006; Matusov, 2007).

Per quanto riguarda il numero dei componenti, esso può variare da 2 a 4/5, tenendo a mente, tuttavia, che con l'aumentare del numero dei partecipanti entro il piccolo gruppo è doveroso aumentare anche le stimolazioni, le opportunità e i ruoli di ognuno.

L'assegnazione dei ruoli è fondamentale entro il piccolo gruppo, giacché il ruolo è legato strettamente al compito e all'obiettivo comune da raggiungere. Darsi un ruolo, oltre a promuovere un senso di responsabilità individuale e gruppale, riduce la possibilità che uno studente cerchi di dominare gli altri e viceversa, assicura la promozione e l'utilizzo delle risorse di ciascuno<sup>5</sup> e genera interdipendenza tra i membri.

Attraverso questo schema, gli studenti vivono - in successione - due tipologie di appartenenza ad un gruppo esperienziale: il gruppo grande (cioè il gruppo classe); il gruppo piccolo (cioè il piccolo gruppo di lavoro); per poi riaffluire, dopo l'attività esperienziale, entro il gruppo grande. In pratica, il gruppo grande partecipa all'esposizione dei contenuti sulla *financial literacy*, al confronto tra i piccoli gruppi dopo l'attività laboratoriale e alla riflessione comune. Il gruppo piccolo, a sua volta, sperimenta la praticità e l'azione date dall'attività esperienziale e si caratterizza per la partecipazione e la promozione delle competenze di ognuno. In proposito afferma Contini: *"in questa prospettiva, anche il rapporto tra gruppo di lavoro e altri gruppi è visto all'interno dell'organizzazione-istituzione che li comprende, riconoscendo l'esistenza di un'interazione reciproca fra gruppi e gruppi con l'istituzione nel suo insieme, [...] intesi come parti reciprocamente integranti di un tutto. Perciò, quando tentiamo di comprendere [...] il comportamento degli specifici gruppi di lavoro, non possiamo perdere di vista l'organizzazione in cui un gruppo di lavoro opera [...]"* (Contini, 2000: 48).

L'attività laboratoriale dei piccoli gruppi, coerentemente con i contenuti esposti, deve conferire senso e concretezza all'esperienza formativa.

A prescindere dall'esercitazione proposta agli studenti, si può affermare (Marzella, 2010) che tre devono essere le fasi principali dell'attività da svolgere:

- 1) condivisione comune degli obiettivi e delle aspettative nel grande gruppo (*briefing*);
- 2) discussione e partecipazione entro il piccolo gruppo;
- 3) condivisione e discussione finale entro il grande gruppo (*debriefing*).

In proposito si riportano due esempi di attività proposte a piccoli gruppi di studenti. Tali esercitazioni, rintracciate in letteratura ed utilizzate nell'ambito della formazione (Carli, 2006; Francescato, 2006; Montesarchio, 2009), presentano da un lato la promo-

---

<sup>5</sup> In proposito Brunori (2006) parla del costrutto di "economicità del gruppo". Per maggiori approfondimenti si rimanda a Brunori & Raggi, 2006; Brunori & Bleve, 2009; Brunori, Bleve & Sparro, 2011; Brunori & Di Benedetto, 2012.



zione e la valorizzazione delle risorse e delle competenze di ciascuno, dall'altro l'interattività<sup>6</sup> nell'applicare quanto appreso entro il grande gruppo.

Una prima tecnica/esercitazione da proporre entro il piccolo gruppo può essere quella del TAT in acquario che consente al piccolo gruppo di passare da un prodotto individuale ad un prodotto di gruppo, frutto del confronto e del contributo di ciascuno. Questa esercitazione, ispirandosi al famoso test tematico di Murray (TAT : *Thematic Apperception Test*), consiste nel proporre una figura stimolo ai piccoli gruppi. Ad ogni gruppo, saranno consegnate delle fotografie che “[...] non siano troppo “chiare” sia nel contenuto che nel loro aspetto formale” (Carli, 2001: 157). La fotografia, lo stimolo dell'oggetto economico da esplorare, è solo un pretesto per raccontare una storia che dovrà rispondere ad una traccia: chi sono i personaggi della storia, cosa è successo prima, cosa accadrà in seguito, come finirà la storia a partire dalle competenze che gli studenti stanno costruendo entro il percorso di *financial literacy*. Al termine del lavoro di gruppo, ognuno presenterà agli altri piccoli gruppi di lavoro la propria storia, facendo emergere da un lato l'aspetto creativo, dall'altro le conoscenze, le competenze e le capacità di analizzare la situazione per promuovere il perseguimento dell'obiettivo. Nel caso della *financial literacy*, si potranno proporre delle immagini relative al denaro o al sovra consumo, immagini che comunque dovranno essere affini al contenuto trattato entro il grande gruppo.

Una tecnica interattiva e abbastanza utilizzata è quella dei *business game* i quali, soprattutto nell'ambito dell'apprendimento delle discipline di matrice economica, stanno riscuotendo un grande successo. Seguendo Infante (2000), si possono collocare i *business game* entro l'area dell'*edutainment*<sup>7</sup>, cioè in quell'area pedagogica in cui l'apprendimento è accostato al divertimento, al gioco.

L'obiettivo dei *business game* è quello di far sperimentare, attraverso il gioco e la simulazione, il come fare. Questi giochi, infatti, impongono ai partecipanti la divisione dei ruoli, l'attenzione al tempo e la gestione delle risorse che si hanno a disposizione. In questo caso, dato che lo scopo vuole essere quello di valorizzare l'aspetto cooperativo e di attenzione alla Comunità, i *business game* da proporre non avranno delle modalità e delle regole di tipo competitivo. Ogni piccolo gruppo, infatti, si caratterizzerà come una microimpresa entro un dato contesto, per esempio il contesto locale di appartenenza. Scopo del gioco sarà quello di valorizzare non solo le risorse di ogni microimpresa, ma di creare un *network* condiviso e sostenibile tra tutte le microimprese presenti nel mercato immaginato. I partecipanti di ogni piccolo gruppo dovranno prendere delle decisioni nelle aree del *marketing*, delle vendite, della possibile utenza e della relazione con le altre microimprese.

La consegna delle istruzioni prevede:

- 1) la comunicazione dei dati ai partecipanti (quali sono le risorse che ogni piccolo gruppo - inteso come microimpresa - ha a disposizione e quali sono invece le risorse presenti entro il contesto);
- 2) la discussione entro il piccolo gruppo;
- 3) le azioni da intraprendere per consentire la valorizzazione di tutti i piccoli gruppi;
- 4) l'analisi e la valutazione finale dove ognuno racconta l'operato e le decisioni prese dalla propria microimpresa.

<sup>6</sup> Sul valore formativo dell'aspetto ludico ed interattivo si rimanda a: Boccola, 2004; Boria & Muzzarelli, 2009; Euli, 2004; Festini, 1997; Huizinga, 2002; Knowles, 1993; Manes, 2002; Masci, 2009; Spaltro, 2005.

<sup>7</sup> L'espressione è nata dalla fusione delle parole *educational* e *entertainment*. Si potrebbe tradurre in *divertimento educativo*.

Questo gioco, eliminando la base competitiva, risponde ad un duplice fine: da un lato si valorizzano le competenze di ciascuno entro il piccolo gruppo consentendo ad ognuno di applicare quanto appreso, dall'altro, si vuole mettere in luce all'aspetto solidale e cooperativo tra tutti gruppi. In pratica, questa tipologia di gioco "aiuta a riflettere sul peso e sulle implicazioni delle proprie scelte; un costo che si può apprezzare nella reazione dell'altro alle nostre mosse" (Carli, 2001: 180).

*Learning by doing* sintetizza la finalità dei piccoli gruppi la quale, oltre a rafforzare nei membri le personali *skills* relazionali e sociali, produce anche responsabilità individuale e collettiva<sup>8</sup> (Kagan, 2000), elementi fortemente in relazione con l'obiettivo generale del percorso di *financial literacy* e con l'aspetto autovalutativo. In particolare, attraverso il confronto, lo scambio e la discussione entro il piccolo ed il grande gruppo, ogni studente sarà messo in grado di autovalutare il proprio iter formativo grazie ai *feedback* e alle riflessioni prodotti dagli altri studenti. Inoltre, con le esercitazioni proposte entro i piccoli gruppi di lavoro, si promuove il c.d. *peer tutoring* che pare favorire non solo lo sviluppo di *skills* specifiche sulla *financial literacy*, ma anche tutta una serie di momenti interattivi che trovano come comune denominatore le azioni di cooperazione, di impegno e di solidarietà.

## 5. Conclusioni

Educare all'alfabetizzazione economica non vuol dire solo proporre dei meri contenuti economico-finanziari stilando una lista di azioni da fare e da non fare. La *financial literacy*, infatti, intesa come risposta e conseguenza di cambiamenti strutturali entro l'intero sistema materiale ed economico in cui tutti i gruppi umani sono inseriti, richiede una possibile riflessione su come il denaro e i consumi siano in rapporto con l'esistenza di ognuno entro quello specifico contesto simbolico, sociale, culturale ed economico che è inevitabilmente in relazione con tutti gli altri gruppi umani. In questo scritto si è cercato di valorizzare non tanto il contenuto dei protocolli dei percorsi di educazione finanziaria, ma la metodologia che attraverso il gruppo consente l'apprendimento significativo di questioni che, oramai, sono necessarie per la formazione del cittadino. Il gruppo, il lavoro in piccoli gruppi, la discussione, l'operatività e la riflessione sono degli elementi che sembrano consentire una costruzione sociale della conoscenza che permette agli studenti di sviluppare dei modelli di comprensione della realtà in cui sono inseriti. Per tali ragioni, il gruppo, grazie alle sue specifiche peculiarità, sembra essere lo strumento fondante non solo per l'apprendimento, ma soprattutto per la possibile riflessione e sperimentazione di nuove modalità di gestire i rapporti economici, rapporti che devono rintracciare "[...] quei valori importanti [...] che si possano tradurre in comportamenti condivisi [...] capaci di creare sistemi collusivi fondati sulla valorizzazione delle risorse solidali e comunicative" (Carli, 2011: 1-3).

---

<sup>8</sup> Responsabilità legata al ruolo entro il gruppo (individuale) e agli obiettivi comuni da raggiungere (collettiva).

## Bibliografia

- Argentin L., (2010), *L'educazione finanziaria per i giovani. Esperienza, evidenza empirica e proposte per future iniziative nel settore*, Collana Quaderni dell'Osservatorio n.5, Fondazione Cariplo.
- Bauman Z., (2013), *La ricchezza di pochi avvantaggia tutti. Falso!*, Editori Laterza, Roma.
- Canestrari R., Godino A., (2007), *La psicologia scientifica. Nuovo trattato di psicologia*, Clueb, Bologna.
- Carli R., (2001), *Culture giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Carli R., (2011), Editoriale, *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 1-3. Retrieved October 2013 from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/rpc>
- Carli R., Mosca, A., (1988), *Gruppo e istituzione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino
- Carli R., Paniccia, R.M., (2003), *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*, Il Mulino, Bologna
- Commissione Europea, (2009), Istruzione e formazione 2020. Retrieved from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm)
- Comoglio M., Cardoso M. A., (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma.
- Consiglio dei Ministri. (2013), Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istruzione di una garazia per i giovani. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32013H0426\(01\):IT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32013H0426(01):IT:NOT)
- Contini M., (eds). (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma
- Francescato D., Tomai, M., Ghirelli, G., (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci Editore, Roma.
- Gray D., Brown, S. & Macanuf, J., (2010), *Gamestorming. A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. O'Reilly, California.
- Infante C., (2000), *Imparare giocando. Interattività fra teatro e ipermedia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Johnson D.W., Johnson, R.T., (1996), *Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson, Trento.
- Kagan S., (2000), *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Montesarchio G., Venuleo C., (2010), *Gruppo! Gruppo esclamativo*, Franco Angeli, Milano.
- Paniccia R.M., Giovagnoli F., Giuliano S., (2008), Per una psicologia clinica dello sviluppo. La competenza a costruire contesti come prodotto dell'intervento, *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 60. Retrieved October 2013 from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/rpc>
- Powers R., (1996), *Il dilemma del prigioniero*, Bollati Boringhieri, Torino
- Priller P., (2004), La paghetta: lezioni di risparmio, Raiffeisen Magazine. Retrieved October 2013 from [http://www.raiffeisen.it/uploads/media/Raiffeisen\\_Magazine\\_n\\_3\\_-\\_maggio-giugno\\_2007\\_03.pdf](http://www.raiffeisen.it/uploads/media/Raiffeisen_Magazine_n_3_-_maggio-giugno_2007_03.pdf)
- Salvatore S., Scotto di Carlo M., (2005), *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*, Carlo Amore, Roma.
- Sen A., (1999), *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press, Oxford.